

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

165 | octobre-décembre 2008

L'éducation et les politiques de la mémoire

MARCHIVE Alain. La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008. – 152 p.

Bernard Rey



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1192>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2008

Pagination : 144-145

ISBN : 978-2-7342-1143-3

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Bernard Rey, « MARCHIVE Alain. La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1192>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© tous droits réservés

MARCHIVE Alain. La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008. – 152 p.

Bernard Rey

RÉFÉRENCE

MARCHIVE Alain. La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008. – 152 p.

- 1 C'est un vrai courage, de la part d'Alain Marchive, que de se confronter à un domaine si couramment encombré d'anathèmes et de lieux communs, celui des rapports entre pédagogie et didactique. Ce qui lui donne une légitimité à le faire, c'est d'avoir été, tour à tour, instituteur, professeur de sciences de l'éducation et chercheur dans un laboratoire de didactique.
- 2 Sa question de départ est de savoir comment il se fait que la pédagogie a pu être, il y a environ un siècle, un discours dominant dans le domaine de l'enseignement, alors que ce sont désormais les didactiques qui, à ses yeux, occupent la première place. Il ne peut tenter d'ébaucher une réponse à une telle question sans une rapide approche historique.
- 3 Dans la présentation qu'il nous en donne, l'histoire de la pédagogie depuis la fin du XIX^e siècle est au fond l'histoire de ses rapports avec la science. Ses multiples avatars sont les

effets des tentatives multiples, tantôt pour l'exclure du champ scientifique, tantôt pour l'y inclure au prix de transformations et de limitations. Ainsi, des chercheurs tels que Binet et Claparède, avaient-ils l'ambition de fonder, contre l'ancienne pédagogie, une « pédagogie scientifique », rendue telle par l'adoption de l'expérimentation et par son appui sur la psychologie. Durkheim au contraire, à la même époque, assigne à la pédagogie le statut ambigu de « théorie pratique », ni art de l'action, ni science proprement dite.

- 4 L'auteur évoque ensuite, à titre de jalons, des tentatives très diverses pour fonder une pédagogie scientifique. Maria Montessori, par exemple, donne à l'un de ses livres le titre de « Pédagogie scientifique », même si l'ambition ainsi affichée est sérieusement remise en cause par l'absence de méthode et l'affirmation d'une nature « divine » de l'enfant. Raymond Buyse, pour sa part, veut substituer à la « pédagogie empirique » des praticiens une pédagogie « expérimentale ». Quant à Gaston Mialaret, il insiste sur la nécessaire différence de posture entre le chercheur et le praticien.
- 5 C'est finalement dans les années soixante-dix que l'idée d'une possible pédagogie scientifique disparaît, d'une part du fait de la création des sciences de l'éducation comme discipline universitaire, d'autre part parce que la critique sociologique et politique fait ressortir l'impuissance de la pédagogie à compenser les inégalités d'origine sociale. Cependant, un discours savant se développe (approche par objectif, pédagogie de maîtrise, pédagogie différenciée) qui n'est pas exempt, loin s'en faut, de prétentions prescriptives en direction des enseignants.
- 6 C'est précisément à partir de cette tentation prescriptive du discours des sciences de l'éducation à l'égard des enseignants, que l'auteur débute la deuxième partie. Que les nouveaux pédagogues soient des enseignants-chercheurs leur donne cette distance vis-à-vis de la pratique qui garantit la rupture épistémologique. Mais n'étant pas praticiens, comme l'étaient les pédagogues du début du siècle, ils perdent en authenticité et courent le risque, à chaque instant, de « prendre le monde tel qu'il le pense pour le monde tel qu'il est ». Que le pédagogue praticien et le chercheur en sciences de l'éducation aient le même objet ne signifie pas qu'ils ont le même rapport à cet objet. La vocation du chercheur est de conduire des recherches non pas *pour* l'action, mais *sur* l'action. Deux domaines s'ouvrent à son investigation : les pratiques des enseignants et les textes pédagogiques.
- 7 Alain Marchive dresse alors un rapide tableau des multiples recherches sur les pratiques enseignantes, en soulignant leur hétérogénéité paradigmatique et surtout en s'inquiétant de ce que les études des pratiques ne débouchent finalement sur des prescriptions à l'égard des enseignants. Mais c'est avec les didactiques disciplinaires qu'apparaît, aux yeux de l'auteur, une appréhension scientifique des conditions de transmission des connaissances. Toutefois, cette scientificité se paye d'une limitation de l'objet d'étude, lequel ne recouvre que l'aspect cognitif de ce qui se passe dans une classe.
- 8 Viennent alors les remarques les plus originales de l'ouvrage, celles qui, en tout cas, pourraient servir de base aux recherches futures : à côté de l'aspect strictement didactique des situations de classe, qui concerne la transmission d'un savoir spécifié, il existe des phénomènes non didactiques : les dimensions affectives des relations, les formes interactives et la gestion de la communication dans la classe, les modes d'organisation sociale des élèves, les règles et rituels scolaires. Ce sont eux que Marchive choisit d'appeler les « composantes pédagogiques » de la situation d'enseignement. Mais elles sont elles-mêmes liées aux finalités que l'enseignant assigne à la tâche, à la conception qu'il a de son rôle, à ses conceptions philosophiques et politiques, bref tout ce

qui reflète l'appartenance culturelle de l'enseignant et qui relève d'une logique « anthropologique ».

- 9 Or, l'auteur ne se contente pas de proclamations théoriques : la troisième partie de l'ouvrage est consacrée à présenter quelques travaux empiriques qui montrent l'intérêt de croiser les approches didactiques, pédagogiques et anthropologiques. À partir de l'étude d'une interaction de tutelle entre un élève de CM et un élève de CM2, de la mise en place de règle dans un CP et des rituels observés dans des leçons de mathématiques au cycle 3, l'auteur fait apparaître comment des processus pédagogiques (rituels, entraide, règles) ont des effets didactiques et comment ils sont liés aux positionnements éthiques et épistémologiques, conscients ou non, de l'enseignant (ce que l'auteur appelle les arrières-plans anthropologiques). Suivent trois études sur des discours pédagogiques : une relecture du célèbre dialogue pédagogique entre Socrate et un jeune garçon dans le *Ménon* de Platon ; la place de l'utopie par rapport au travail didactique ; enfin un examen des notions de contrat et d'autorité à partir de la relecture du « cas de Gaël » dans les écrits de Brousseau.
- 10 Le dernier chapitre est consacré à la question de la formation des enseignants. Les écoles normales avaient cultivé la pratique de la « leçon modèle ». Même si ce dispositif de formation est révolu, il demeure inscrit profondément dans la culture scolaire. C'est pourquoi l'auteur réitère ici sa crainte que les modèles explicatifs que les chercheurs construisent à propos des pratiques enseignantes ne deviennent des modèles normatifs proposés ou imposés. C'est pourquoi il lui paraît sain de distinguer les rôles et les responsabilités de chacun : au chercheur de formuler des explications et des interprétations aussi valides que possibles ; à l'acteur de terrain de décider ce qui est bon pour lui.
- 11 Le mérite de cet ouvrage est de dénouer la logique d'affrontement qui opposerait deux clans, celui des pédagogues et celui des didacticiens. Au terme de la lecture, la stérile opposition entre acteurs a fait place à deux distinctions conceptuelles.
- 12 La première est la distinction entre la pratique d'un chercheur et la pratique d'un enseignant : ils n'ont pas la même finalité, ni les mêmes stratégies, ni les mêmes savoirs d'action. Si l'on convient d'appeler « pédagogie » la pratique de l'enseignant, alors il faut trouver un autre nom pour celle du chercheur qui étudie la première. Vouloir pratiquer l'une et l'autre au même moment n'est pas possible. Vouloir que la théorie commande à la pratique est illusoire ; car après avoir longtemps évoqué, dans la tentative de définition de la pédagogie, la difficulté des rapports entre théorie et pratique, l'auteur finit par parler d'un écart constitutif de deux types de pratiques : « la pratique de la pratique et la pratique de la théorie ». Par là, il semble accepter l'idée que ce qu'on appelle couramment « théorie » est en fait une pratique, celle du chercheur.
- 13 La deuxième distinction est celle qui s'établit entre l'aspect didactique des situations d'enseignement et la globalité de ces mêmes situations : elles comportent également une dimension pédagogique (règles de la vie scolaire, formes d'interaction, etc.) et des effets des convictions philosophiques implicites ou non de l'enseignant (positionnement épistémologique, éthique, politique). Ne conviendrait-il pas alors d'admettre l'existence d'une forme de transmission spécifiquement scolaire qui à la fois induirait les types de règles et d'interactions possibles dans la classe, l'éventail des valeurs et croyances des enseignants et la forme que prennent nécessairement les savoirs enseignés quelle que soit la discipline à laquelle ils sont rattachés ?

AUTEURS

BERNARD REY